

「共通テーマ研究・実践」報告書

ことば・国語部会

部会長：附属小学校 岡田博元

部会員：附属小学校 大村幸子・黒田英津子・佐久山有美・森壽彦

附属中学校 甘樂裕貴

附属高等学校 畠山俊・今成智美

部会紹介：「生きたことば」を育てる

本部会は国語という教科にとどまらず、実生活に生きてはたらくことばの力を育てていくために、各学校段階でどのような実践が行われているかを共有し、それぞれの学校段階からの捉えと、そこに共通する、あるいは違いを感じる点を中心とした実践研究を行っている。それぞれの発達段階の学習において「母語の学び」「“ことば”を対象とした学び」として意識すべき点を検討すべく、連携研究に取り組んでいる。

連携の視点として、領域を絞った小中高の一環型カリキュラムではなく、各学校段階での授業実践から得られる示唆を共有することで、子どもたちの「他者と協働する学び」をどのように具体化し、領域横断的な「生きてはたらくことば」を育んでいくのか、その際のポイントとなる事柄を明らかにしていく。

さらに、授業づくりの視点と子どもの姿を交流・共有することで、本学連携研究の全体テーマである「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」に関わって、本部会で注視するコンピテンシーを挙げながら、それに関わる「ことばの育ち」とその手立てについて検討していく。

「対話が育てる“ことば”への意識」

附属小学校 岡田 博元

（１）当該テーマに関する本部会の課題

国語科教育では、「対話による学び」はある種の前提とされていることが多い。「他者との対話・テキストとの対話・自己との対話」と言われるように、ことばを通して自分とは違う世界の捉え方と出会うことで自身の世界の見え方を変えていくことが、母語としての国語を学ぶことの一つの役割だと言えよう。

一人一台端末が導入され、教室での学び方が急激に変容しているが、他者との関係性のなかで交わされる「ことば」によって、自分なりの意味や概念をつくり上げていく過程は、国語科だからこそ大事にしたいものである。

社会構成主義の文脈から「教室での学習」という営みを考えると、既に持っている知識構造を他者や人工物（テキスト等）と相互作用することで再構成していくことだと言える。ケネス・J・ガーゲン（2023）は、子どもは社会的文脈の中で有能に学び続ける存在で、環境に対して選択的に関わりつつ意味を構成していくことや、学校知と日常知の関係を調整し、組み替えつつ学ぶことを前提として、学校での学びを刷新していくことの必要性を挙げている。

これを国語科として捉えるなら、“ことば”を用いてそのような学びが自覚的に行われていくこと、それを支える資質・能力（表１）が発揮され、磨かれていく学習場面を構想・実践していくことが求められよう。

表１ 本学で育成するコンピテンシー（お茶大コンピテンシー10）

新たな価値の創造		
	コンピテンシー	定義
	批判的思考力	「自分の意見や考えを、意識的に見直す力」を指しており、具体的には「自分の意見とは違う様々な意見を検討したり、意見に確かな根拠があるかを考える力」を指す。
	協働力	個人では得がたい成果をグループ全体で得るために、役割分担したり、助け合ったりする力
	創造的思考力	新たな価値や優れた考えを生み出す力
対立やジレンマへの対処		
	コンピテンシー	定義
	他者理解力	様々な他者の立場や考え方などを推測したり、理解する力
	問題解決力	実際に起きた問題で、解決の道筋が明らかでないものを改善・解決できる力
	対人葛藤解決力	他者との意見や価値観の対立を解決する力
責任ある行動		
	コンピテンシー	定義
	省察的思考力	自らの活動を振り返って気づきを得る力
	自己制御力	「望ましい目標を追求し、望ましくない目標追求を抑制する力」で、わかりやすくは「すべきこと・した方がよいことをして、すべきでないこと・しない方がよいことをしないようにする力」を指す。
	内的統制感	「自分自身の行動がある成果や結果をもたらすという期待」で、わかりやすくは「自分でも頑張れば、様々な成果が得られるという感覚を持つ」ことを指す。
	エージェンシー	社会に望ましい変化をおこすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する力

そこで本部会では、国語授業の中で起こるテキストを媒介とした他者との対話場面を中心に、表1に挙げるようなコンピテンシーがどのように発揮されているのか、それを可能にする授業づくりの要点は何かを、授業実践をもとに検討することとした。

母語の教育である国語科は、小学校低学年では相当な時間数が充てられているが、高学年・中学校と進むにつれ、時間数が減少するとともに、扱うべき内容・知識量が飛躍的に増えていく。また、高等学校では、教育内容を学校カリキュラムに合わせて選択的に扱うことになる。そのため、発達段階・学校段階に応じて、単元の学習過程に対する扱い方が変容していく。

本部会ではこの点を国語科教育の特色と捉え、各学校段階における授業づくりの特質を明らかにすることを連携の視点とした。それによって小・中・高 12 年間の学びを見通しつつ、目の前の学習者の「今」を生かしたことばの学びをつくることに寄与すると考えている。

今年度は小・中・高の実践提案がお茶大コンピテンシー10のうちの「創造的思考力」を観点として今年度の取り組みをまとめることとした。「創造的思考力」は、昨年度の報告書では次のように示されている。

創造的思考力とは「沢山の意見・アイディアを生み出す力、多くの意見・アイディアからよりよいものを選び出す力」である。心理学や教育学における定義によると、具体的には「前提知識をみにつける準備段階、あたため段階、ひらめき段階、検証段階の4段階から構成されるスキル」である。授業に应用できる育成法としては、例えば、アイディアの産出と検証の過程において産出物に対して何か制約を加えることで、よりアイディアが産出されやすくなる。また、マインドワンダリングは、特に産出初期において、無関係な課題に取り組んだり考えたりすることで創造的思考が促進されることを示した。

また、OECDは創造的思考を育む学習について、問題解決能力や柔軟な思考を重視している。そのため、学習者が自分の考えを深め、異なる視点を取り入れ、適応力を高めることを目指すべきだと強調する。創造性を育むには、探究心を刺激する課題や、実世界での問題に取り組む経験を提供することが重要だとする。

以下に続く小・中・高の実践を読んでいただくことで、短く要約された「創造的思考を育てる」という一節を具現化するためにどのような実践と指導の工夫がなされているのか、発達段階ごとの実践と重なりと違いはどこにあるのかが見えてくる。

<参考> ケネス・J・ガーゲン（2023）『何のためのテスト？評価で変わる学校と学び』（ナカニシヤ出版）

R5 お茶大コンピテンシー研究所報告書より抜粋

(2) 課題に関する本部会の取り組み

＜小学校高学年：計画表をもとにした個人学習における詩の創作＞

附属小学校 岡田 博元

1 単元名・単元目標

(1) 単元名「ことばから発想を広げて」 教材「誰でもショートショート作家になれる」 田丸雅智

(2) 単元のねらい

- ・一見関連のなさそうなことばを関連付けることで、自分なりのストーリーを生み出す
- ・思い描いたストーリーを二連の詩に表す

2 単元について

(1) 単元設定の主旨

5年生では様々な形式の詩と出会うのと同時に、それを活かして自分でも「日常の場面を切り取った」詩の創作を行う機会が設けられている。この形式だと、モデルとして示される作家の作品と、子どもの作品の間にある溝が大きく、書きたいことはあるがそれがうまく言葉にならない子

や、幼い頃暗唱した詩の形式を模した作品にとどまる子も一定数いる。そこで、子どもたちが創作のアイデアを膨らませて、浮かんだイメージを言葉に表す学習の仕方について考えた。

本実践では、図1のような計画表を用いて2ヶ月を1タームとし、書くことを中心とした帯単元を設定した。計画表にはそのタームの必須課題が示され、10時間強をどう使うかを計画しながら、実際の取り組みを記入する。子どもたちは必要感やハードルの高さに応じて課題を選択することで、自ら学びに関わることになる。また、先にその課題に取り組んだ子の作品が発表・掲示されることで、後から取り組む子のモデルになっていくことも、この学び方の特徴である。

例えばこのタームの必修課題は、てつがく創活や委員会に関わるポスター（Canvaを使用）、異質な言葉の組み合わせから違った見方が生まれる詩の創作、そして自分の関心を他者と共有する説明文である。初めての方法である詩の創作については、関心のある子を集めた小グループにワークシートの使い方を伝えながら、モデルになる作品をつくっていった。個別学習の学習過程を整理すると、下の表ようになる。その中で本実践に関わるのは、網掛けの部分である。

(2) 学習活動計画

学習活動		時	活動の意図
i 計画表と課題の提示/ポスター作成アプリの説明とお試し		2	新しい表現方法の導入・キャッチコピーの工夫
ii 自分の疑問や関心をもとに書く説明文の構成を確認する		2	1学期の経験から構成を確認し、題材を考える
iii 説明したいことをスライドに表して整理してみる	iii 詩のタネを集めるプリント①をかく	1	沢山の言葉から、面白い組み合わせを見つける 少人数グループで一緒にワークする イメージを他者と共有する
iv 朝の活動での自由発表	iv 浮かんだ発想をプリント②に表す	1	
v 資料を加えて情報を加筆する	v 発想を2連の詩にする	1	連の生かし方をミニレッスンする
vi 朝の活動での自由発表②	vi 連を生かして、清書する	1	出来上がった作品を掲示し発想のモデルを増やす
vii 説明スライドを文章化する			
viii 自分の取り組みを振り返る		1	学習の進め方や作品の出来上がりについて、自分の考えるポイントを言語化する

図1 計画表

3 授業の実践

(1) 言葉をぶつけて詩のタネを集める

本実践では、「ファンタジーの文法」(ジャンニ・ロダーリ 1982)の発想をもとに、別のジャンルに当たる二つの言葉を掛け合わせることで、そこに日常とはちがう物語の可能性を生み、それを作品として表現することにした。そこで用いたのが、田丸雅智が『誰でもショートショート作家になれる』という本の中で使っている図2のワークシートである。

例えば①の欄に「太陽」や「水筒」という言葉を入れた場合、「マグマのような」太陽、「夕焼けにそまった」太陽、「ダイヤモンドでできた」水筒、「水がなくなる」水筒、のように、②に太陽の様子や状態を表す言葉を入れていく。そして右側③には、もともとのイメージとは違う言葉同士を組み合わせ、「夕焼けにそまった水筒」「ダイヤモンドでできた太陽」のように現実にはない言葉を生み出す。この不思議な言葉の組み合わせが、子どもたちの中で今までにはなかった想像やストーリーを生み出していく。

(2) イメージを言葉にする

出来上がったいくつかの言葉の中から、イメージやストーリーが想像しやすいものを選んで、その想像を具体的な言葉にしていくのが、ワークシート②である。

例えば、選んだ言葉が「太陽みたいなハンバーグ」だとしたら、「アツアツでおいしそう」「黒点がコショウのように見える」「見ていてお腹がへってくる」「給食でハンバーグが出たら嬉しい」といったいいところやよくないところを書いていく。一番下のまとめの欄は十分に埋まっていなくても、ここでイメージを具体的にすることで、それを詩の言葉に置き換えていくことができる。

(3) 二つの連で想像を表す

① 発想と体験と知識が結びつく

図5は言葉をぶつけて生まれた「太陽みたいなハンバーグ」というタイトルをもとに、空に浮かんだ太陽を鉄板の上のハンバーグに見立てることで一気に書き上げた作品である。

「4時間目教室から見た窓の外」と始まるが、この詩の創作が始まったのは、給食を心待ちにしている4時間目だった。つまり、言葉と今の状況が結びつくことで、一連が生まれたと考えられる。

【ワークシート①】 名詞を探す/名詞から思いつくものを書いてみる

①下の例を見ながら、いろいろな名詞を20個探して書いてください。
②その中から1つだけ名詞を選んで○をつけ、その名詞から思いつくことを自由に10個書いてください。

※①と②の順番に注意してください!

名詞から思いつくことを書いてみよう	名詞を探して書いてみよう

※ここは後ほど使うので何も書かなくてOKです。

例: 「太陽」で思いつくこと

発電に使える
マグマみたい
皆既日食 (かいきにっしょく)
ほかほかする
夕焼け

例:

ガラス	腕
粘土	タコ
太陽	水筒
冷蔵庫	傘
たんす	鏡

ワークシート② 不思議な言葉から想像を広げよう

★選んだ言葉

★それは、どんなモノですか? 説明してください。空いたスペースにイラストで描いてもOKです。

★それは、どこで、どんなときに、どんな良いことがありますか? (8分)

★それは、どこで、どんなときに、どんな悪いこと、または家で書いたこと以外のどんなことがありますか?

★上に書いたことをまとめてください。(出たものの全部を使わなくてもOKです)

題名: (20分)

図3 発想を具体化するワークシート

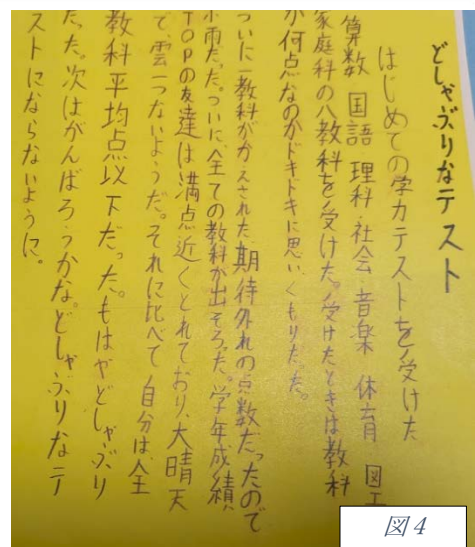


図4

太陽とハンバーグのつながりから最初に頭に浮かんだのは、「ブラックペッパーのような黒点」だったと作者ヨウタは述べていた。それに紐づいて「肉汁のようなフレア」が連想され、「空の真ん中で光っている」を「鉄板の中央で黒光りする」と見立てている。ここでは、黒点やフレアという知識が、創造を支えている。

図3のシートに挙げた言葉を再構成して、二連目までが形になってきた。終わり方をどうするか困っていたので、「給食にハンバーグが出た設定なのか、ハンバーグじゃなかった設定なのか」と投げかけると、三連目を書き上げた。

図6「生きている火」は、「生きているような火」と火を命に見立てている点で、「太陽みたいなハンバーグ」と似た題名のつけ方をしている。

題名が生まれた瞬間、作者カナトの中では「火の燃え方を使って命の強さを表そう」という着想は出来上がっていた。つまり、冒頭の「この火は生きている」と結末の「最後に火が消えて人生が終わる」という設定は始めから決まっていた。

あとはこのイメージを詩としてどう表現していくかだ。最初書いてきたのは、完成した詩の一連目と三連目に当たる部分だった。しかし、それだけでは言葉足らずでカナトのイメージがうまく読み手に伝わらない。そこで、「死神っていうのはどんなことをイメージしているの?」と尋ねると、「風が吹いて火が小さくなったり、消えてしまったりすること」だという。そこで、「命の火が大きくなったり小さくなったりする様子がわかるような連を付け足したら」と伝えたと、二連目が挿入され、それに合わせて一連・三連も修正し、結末の一文が加わった。

まだまだ検討の余地はあるが、自分のイメージがうまく表現できるように、言葉の順序を入れ替えたり、「メラ」の個数にこだわったりと苦労を重ねた本人はここで満足し、清書用紙を手にとった。

「太陽みたいなハンバーグ」のように、蠟燭の火を命の火に見立て、その捉えを表現していこうとする方向は同じだが、「太陽みたいなハンバーグ」はすんなり1時間で詩の原型が出来上がったのに対し、「生きている火」の方は作品の完成までかなり推敲を重ねていた。この違いは、物語の語り方(題材を語るための設定)の違いにあると考えられる。

「太陽みたいなハンバーグ」は、「給食が待ち遠しい4時間目」という自分の生活に近い設定を使うことにより、一連と三連がうまくつながった。対して「生きている火」は生活経験ではなく、抽象的なイメージ世界を言葉にして伝えようとしている。ここに難しさの段差があると考えられる。

太陽みたいなハンバーグ
四時間目 教室から見た窓の外
太陽が校庭を照らしている
熱い、丸い、光っている
だんだん何かに見えてきた
あ ハンバーグだ
肉汁のようなフレア
ブラックペッパーのような黒点
鉄板の中央で黒光りするハンバーグのように
空の真ん中で光っている
あー、お腹すいた
今日の給食はハンバーグに違いない
ダメだ。まったく授業が入ってこない。
待ちに待った給食の時間
今日の給食は町中華チャーハンだった
なんだ、ハンバーグじゃないじゃん
ま いっか。おいしそうだし

図5

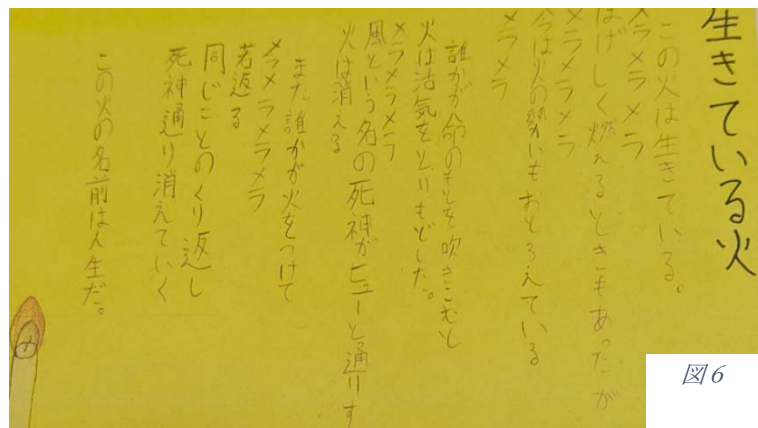


図6

② 自分の想いをこれまでの型にのせて

では、イメージ世界を伝えるために、子どもたちはどのような工夫をしているのか。その一つが、自分の想いをこれまで読んできた詩の型を利用して伝えようとするものである。

リコは、「嫌なことがあっても友達に正直に話せない」という自分の葛藤を、工藤直子『のはらうた』の中の「しっぽ こいぬけんきち」という詩の形式に乗せて、「しっぽ」という詩の二連目を綴っている（図7）。

「しっぽ こいぬけんきち」では、しっぽの上げ下げに表れる犬の気持ちを「しっぽはぼくのこころだ」と表現している。リコはこの詩の設定を借りて、人間にもしっぽがあったら正直になるのに、とまとめた。この詩は、ワークシートから生まれた題名を使っているわけではない。しかし、言葉をぶつける思考操作をしている間に、「本心を表す〇〇」が思い起こされたのだろう。そして、「心を表すしっぽ」という設定をもとに、「もし人間に心を表すしっぽがついていたら」というストーリーがリコの中で動き出した。これは、田丸が意図している「言葉と言葉をぶつけることで物語のタネを生み出す」ということが表れた事例であると捉えることができる。

「空飛ぶ金魚」（図8）は、発想ワークシートから生まれた言葉をもとにして、着想のもとにはもう一つ、「青色の馬」という児童作品がある。（今手元にないのでここに掲載できないのだが）

「青色の馬」は、個人学習今タームの最初に詩の創作に取り組んだ「アカネ」の作品で、何度か個人学習の際にモデルとして提示していた。乗馬をしているアカネが、「幸せの青い鳥」をモチーフに、書いた作品で、「青い馬が砂漠をかけてい

く。水でできた青い馬は砂漠にたくさんの水をまき、青い馬が通ったところには砂漠にオアシスが生まれ、緑が育っていく」というストーリーを二連の詩で表現している。

イツキの「空飛ぶ金魚」は、「世界中の町を回って幸せを落としていく」という設定は「青い馬」と類似しており、本人が意図して模倣したわけではないが、その設定に影響を受けながら創作されている。ここには、「計画表を用いた個人学習」という帯単元のねらいである、児童作品を複数のモデルとしながら、自分に合ったモデルを選んで、そのよさを自分なりに再構成していくことの効果が表れていると考えられる。

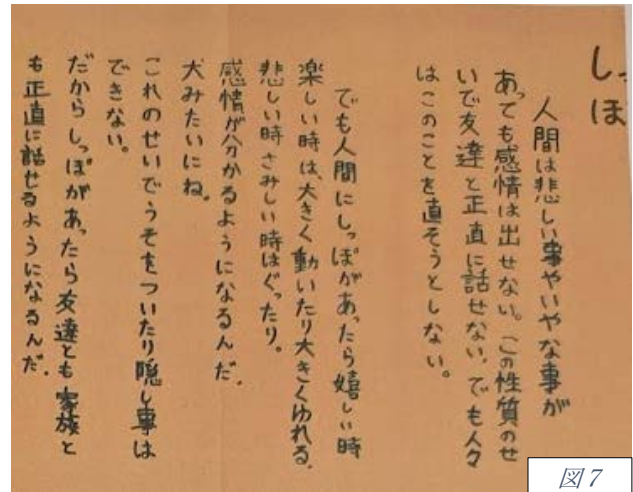


図7

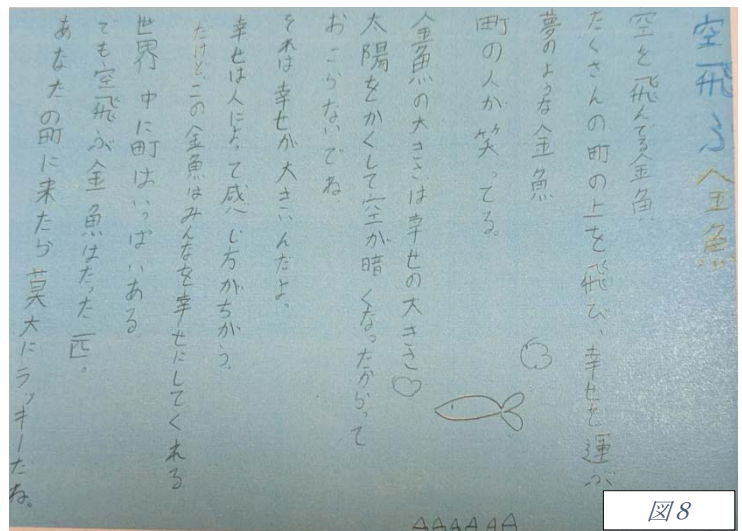


図8

4 考察

これらの事例からは、発想ワークシートを介して偶然性の中で出会った言葉によって子どもたちの想像が駆動され、自分なりのストーリーを生み出していつていることがわかる。それらをもとにしながら自分なりのつながり（想像）を創造する場面に、創造的思考の発揮をみることができる。

では、子どもたちのストーリー（想像）を支えているのは何だろうか。言葉と言葉をぶつけて生まれた題材は日常にはないファンタジーを生み出すキーワードなのだが、それを自分のストーリー（想像）に具体化していくのは、自分の体験や経験であり、これまで触れてきたストーリー（物語）の語られ方であり、多少なりとも意識されたモデルとしての他者作品である。

本学附属中学校の研究でも語られているように、日常の中で発揮される創造性（小さなクリエイティブ：スモールc）を支えているのは、子どもたちの想像を刺激し、拡散と収束（本実践では図2・図3のワークシート）、インプットとアウトプットをつなげ、想像を言語化していく学習経験だといえよう。

内田伸子（2023）は、創造的思考に関わる想像のメカニズムを次のようにまとめている。

- ① まず想像の産物をつくりあげる素材は当人の生活経験や印象、知識の中から取り出される。
- ② 知覚した印象を諸要素に分解し、新しい文脈に関連のある諸要素を選択し修正する。
- ③ 修正した諸要素を連想の働きによってつなげ、統合しようとする結果として、頭にぼんやりした表象が浮かぶ
- ④ 表象はことばを手段に外化される際に洗練され、具体的な像として自覚する。
- ⑤ この表象を作品の形として外化する
- ⑥ 作品の送り手と鑑賞者の間で相互作用が始まり、受け手の想像過程が展開される。

このとき、もとの諸要素はもとの形とは違ったものとなって、新しい文脈の中で新しい意味づけを与えられている。①は「太陽みたいなハンバーグ」での考察、③は「生きている火」での考察、④は「しっぽ」での考察と重なっている。

また、本発表の「計画表を用いた個人学習」という設定は、個々が自分のタイミングで詩の創作に取り組むことで、⑤外化された作品をもとに⑥受け手の想像過程が添加され、それが①想像を作り上げる素材になったり、③言語法則を意識して統合する際のモデルになったりする過程を生み出していると捉えることもできよう。

<参考>田丸雅智（2015）『たった 40 分で誰でも必ず小説が書ける 超ショートショート講座』

内田伸子（2023）『想像力 生きる力の源をさぐる』春秋社

1 単元名・主な学習活動・単元の目標

表2 単元の配列の実際(第1学年)

単元名	主な学習活動	単元の目標
① どの結末がお好き？ (1時間)	・ 結末を選べる短編集「羊飼いの指輪」ロダーリの1編を読み、多様な結末や、物語を結ぶコツをつかむ。	・ 文章を比較し、展開について考える (中2Cエ)
② お茶中心情描写辞典をつくろう (1時間)	・ 好きな小説を持参し、感情に合う描写を探し、スプレッドシートにまとめる。(創作時に活用) (喜・怒・哀・楽・驚・嫌・恐・安)	・ 心情について描写を基に捉える (Cイ)
③ 徹底考察「星の花が降るころに」 (3時間)	・ 教科書教材「星の花が降るころに」を読み、物語の構成や表現のしかけ(回想、象徴、道具、キャラクター設定、伏線など)を分析、考察する。	・ 事象を表す語句の量を増す ((1)ウ) ・ 場面と場面を結び付け、解釈する (Cウ) ・ 表現の効果について考える (Cエ)
④ 言葉が物語を連れてくる (5時間)	・ 田丸式メソッド ¹ を用いて、言葉と言葉を組み合わせ、物語の題材を設定する。 ・ 表現を工夫して自分の物語を創作する。 ・ 短編集を読み合い、他の文章のよい点を探す。 ・ 自分の作品のよい点・改善点を見出す。	・ 表現技法を理解し使う ((1)オ) ・ 題材を設定する (Bア) ・ 描写などを工夫する (中2Bウ) ・ 読み手の助言を踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見出す (中2Bオ)

※中2の指導事項もあるが、中学校学習指導要領 第3指導計画の作成と内容の取扱い 1(2)「第2の各学年の内容の指導については、必要に応じて当該学年の前後の学年で取り上げることもできること。」に基づいている。

¹ 言葉と言葉を組み合わせて、日常にはない「不思議な言葉」を生み出し、物語の題材にするという物語の題材設定の方法。小学校の事例にて詳述している。

2 単元について

(1) 物語創作の魅力

授業における物語創作の魅力とは何か。それは、書くことの力を結集できる場所であると考えられる。一編の物語を生み出そうとする時、生徒は自身の中にある想像する力、構想する力、展開を考える力、記述する力などを創作過程に応じて取り出し、使い、身に付けていく。その試行錯誤の先に、自分の力を結集した作品は生み出される。菅(2012)が「創造するためには、物を見つめ、思考し、想像し、構想し、それを文章化する力が必要である。」と述べるように、創作は学んだことを有機的につなげることができる創造的な言語活動である。

(2) 単元設定の趣旨

単元④「言葉が物語を連れてくる」は、田丸式メソッドを活用して、生徒自らが言葉と言葉を組み合わせる物語の題材を設定し、表現を工夫して物語を創作する5時間の単元である。ここでは、試行錯誤しながら下書きを書いたり、書いた文章を短編集にして、読み味わったりする活動を通して、表現技法を理解し使う力や、題材を設定する力、描写を工夫する力、自分の文章のよい点や改善点を見出す力を育成する。この5時間では、題材を設定したら、アイデアを構想したり、下書きをしたりする創作活動に夢中になってもらいたい。こうすれば書ける、というレクチャー的な指導をしすぎることは、書きたい気持ちに水を差してしまうと考えるからである。

そこで、④「言葉が物語を連れてくる」までの3つの小単元で、今回の物語の創作に必要な要素を取り出して学習活動にし、学んだことが自然と④「言葉が物語を連れてくる」で発揮されることを試みた。

まず①「どの結末がお好き？」は、結末を選べる短編集「羊飼いの指輪」ロダーリの1編を読み、多様な結末や、物語を結ぶコツをつかむ1時間の単元である。ここでは、文章を比較し、展開について考える力を育成する。教材である「羊飼いの指輪」は、フランスの児童文学作家が書いた短編集で、グリム童話やピノッキオなど、多くの中学生在が一度は読んだことのある童話をモチーフにして、パロディ化し、3つの異なる結末から読者が好きな終わり方を選べる、遊び心満載の掌編である。書き手の立場になって結末を選ぶことで、創作への一歩を踏み出すとともに、ハッピーエンドやバッドエンドだけでなく、様々な物語の結び方を学ぶこともねらった。本単元では、「大きなカブ」のパロディである「大きなニンジン」を取り上げた。

次に②「お茶中心情辞典を作ろう」は、お気に入りの小説を持参し、好きな小説を持参し、感情に合う描写を探し、スプレッドシートにまとめる1時間の単元である。ここでは、持参した本における描写の中から、人間の基本感情を8つに整理した「プルチック感情の輪」の分類に基づいて喜び、怒り、哀しみ、楽しさ、驚き、嫌い、恐れ、安らぎの8つの感情を表現している行動描写や情景描写を抽出した。この活動を通して、心情について描写を基に捉える力を育成することをねらった。集めた描写はスプレッドシートを活用して感情ごとに分類・整理し、学年の生徒だけが使える「お茶中心情描写辞典」にし、必要に応じて創作時に活用できるようにした。セリフのみで物語を展開してしまったり、登場人物の心情を表現しきれなかったりする学習者のつまずきとして機能することを願った。

さらに③「徹底考察『星の花が降るころに』」は、教科書教材「星の花が降るころに」を読み、物語の構成や表現のしかけ（回想、象徴、道具、キャラクター設定、伏線など）を分析、考察する3時間

の単位である。「星の花が降るころに」は光村図書中1の教科書の作品であるが、構成や表現のしかけが巧みに配置されている、いわゆる物語らしい物語であり、淡い恋を感じさせる内容や回収される伏線などに心をひかれる生徒も多い。単元④の実際の創作に入る前に、「星の花が降るころに」を物語のしかけに注目して分析的に読むことで、物語の要素を表す語句の量を増すこと、場面と場面を結び付け、解釈する力、表現の効果について考える力を育成することをねらった。また読み手としての物語のイメージを構築することにもつながると考えた。

このような単元の配列をすることで、授業の中で学んだことが有機的につながり、生徒が創造的思考力を発揮して、創作活動の中で自由自在に力を取り出せるようになることを願った。

3 授業の実際～創造的思考力の発揮に焦点をあてて～

(1) 生徒Aの場合

まず第1時に生徒Aは「東京」「パソコン」「かがみ」「いす」「ペン」「チューバ」などの名詞を列挙した。いくつかの名詞が書かれたあと、隣同士でワークシートを交換し、言葉のプレゼントをした。新たな価値を創造する創造的思考力を高めるには、協働力が効果的であると考えたからである。生徒Aは、「ゴミ箱」と「黒板」という言葉をもらった。ワークシートを返却される

と、「ゴミ箱なんて思いつきもしなかった!」と嬉しそうな様子を見せた。次に、一つ名詞を選んでその名詞から連想する言葉を左側の枠に書いていく。生徒Aは、吹奏楽部で自身が演奏している「チューバ」を選択し、連想する言葉として「低音」「重い」「値段が高い」「スタンド」「ピカピカ(の)」「ボロボロ(の)」と記述した。その後、さらに連想を広げたかのように、もらった言葉の「ゴミ箱」を選択し、「捨てる(られる)」「分別(する)」「汚い」「袋」と記述した。

最後に連想した言葉と名詞を組み合わせ、「重い紙」「分別する黒板」「捨てられる東京」と書いた結果、「捨てられるフルート」という「物語の種」を生み出した。

ワークシート① 名詞を探す/名詞から思いつくものを書いてみる

①下の例を見ながら、いろいろな名詞を20個探して書いてください。
②その中から1つだけ名詞を選んで○をつけ、その名詞から思いつくことを自由に10個書いてください。

② 名詞から思いつくものを書いてみる	① 名詞を探して書いてみる
低音	東京
重い	パソコン
値段が高い	かがみ
スタンド	いす
ピカピカ(の)	ペン
ボロボロ(の)	チューバ
捨てる(られる)	分別(する)
分別(する)	汚い
袋	

※①と②の順番に注意してください!

例: 太鼓で思いつくこと

発電に使える
マグマみたい
皆既日食(かいきにっしょく)
ぼかぼかする
夕焼け

例:

ガラス	顔
粘土	タコ
太鼓	水筒
冷蔵庫	傘
たんず	鏡

重い紙
分別する黒板
捨てられる東京
捨てられるフルート

※ここは後ほど使うので何も書かなくてOKです。

図9 試行錯誤のあとが見られる生徒Aのワークシート

フルートのほこり フルートを構えて、大きく息を吸った。その時の感触は今でも覚えている。あの日の、先輩が引退してから初めての部活のことを思い出していた。気合が入るのも当然だ。私がフルートのパートを支えていくんだ。憧れだった先輩たちみたいになりたい。でも、その気合は空回りした。 フルートから出たのは、予想もできなかった、かすれた汚い音だった。今までは音が出ていたのに。怖い、頑張って吹かなきゃ、先輩たちがいなかった分。 でも、フルートを持っている手が小刻みに震えて、汗が滲む。心臓の音が痛いほど聴こえる。なんとも思わなかった今日の寒さでさえ、私の心に突き刺さった。 なんとなくフルートを見ると、周りの景色がぼんやりと反射していた。四月にフルートを始めたときは、もっとキラキラしていて、鏡みたいだったのに。 その輝きは失われている気が、なんとなく失った。 そういえば、最近私は、周りを見ることができていただろうか。フルートと向き合っていただろうか。他のパートの音を聴いて、指揮を見て。私のフルートのケースにはほこりが溜まっている。	私は、自分の音に酔いしれて、他の人の音をきけていない。そんなのは吹奏楽部として言語道断だ。だから、そんな今のフルート吹きのを捨てて、もう一回、やってみよう。フルートを磨くと、反射した自分の顔が、少しすっきりしたように思えた。 外の景色がさつきよりもくっきり見える。フルート越しに見ても、黄梅花が綺麗だ。 もう一回、フルートを吹いてみると、まだ音色（おんしよく）が綺麗なわけではないが、完璧な音を出そうとしている自分はどうもない。無限に時間をかけられるわけでは無いけれど、少しずつ練習することが大切なんだ。自分の音しか聞けない私。それは調和が取れていなかったんだ。でも、私だけが主役じゃない。どんな低音だって、ドラムだって。なんだって主役だ。だから。そこで私ははっとした。 【新人生歓迎会も終盤に近づいて来ました！！では、次は吹奏楽部の演奏です。吹奏楽部の皆様、お願いします。拍手でお迎えください！】 次は「私達」の番。 スポットライトが当たる。緊張しているのにわくわくする。 その理由、昔の私には、多分わからなかったと思う。不思議とそう感じる。 あるとき、背伸びしても届かなかったはずの先輩たちに、私も近づけている。今までの集大成だ。ここが私の舞台だ。 桜が舞う舞台で、フルートを構えて、大きく息を吸った。（了）
--	---

図10 生徒A 作品「フルートのほこり」全文

第4時に清書

データを提出

する際には、作者として工夫した点をコメント機能で記述させた。ここでは、生徒Aのコメントの記

述を例に分析したい（図11）。

まず中段に「フルートに反射している花の花言葉にこだわりました 黄梅は期待など」とある。ここは図10本文の下段「外の景色がさっきよりもくっきり見える。フルート越しに見ても、黄梅の花が綺麗だ。」を指しており、フルート吹きとして決意を新たにした主人公が見た情景である。フルートに反射して黄梅が見えたとは見事な景情一致であるが、この景情一致は単元②「お茶中心情辞典を作ろう」で押さえた概念である。

さらに「花言葉にこだわり」期待の意味を持つ黄梅を登場させているのは、単元③「徹底考察『星の花が降るころに』」に起因していると考えられる。単元③で生徒Aはしかけとして「この物語と花の関係」を選択し、銀木犀と金木犀の花言葉がどちらも「初恋」であることに気づき、なぜ銀木犀がモチーフになっているのかを考察している（図4）。花言葉に意味を持たせるという手法は、単元③で学んだことを生かしていると考えられる。

最後に、「最初と最後の文章を一緒にして、昔の私を超えて戻ってきたと感じられるようにしました。」という

冒頭と結末の一致は、生徒Aがこだわっていたところである。「フルートを構えて、大きく息を吸った。」とあえて同じ表現にすることで、主人公の行動は一緒であるがフルートから出る音色は格段に違うものになっていることが読者には予想でき、余韻をもって作品を読み終えることができる。「私の作品の魅力」を「結末を曖昧にしたところ」と書いていることから、あえてオープンエンドにしたことが分かる。この結末へのこだわりは単元①「どの結末がお好き？」で結末によって、物語全体の雰囲気が大きく変化することを学んだことが生きているものと思われる。

このように、生徒Aは創作に向かうまでのすべての単元で学んだ、展開について考える力や心情について描写を基に捉える力、表現の効果について考える力などを自由自在に駆使して、自分の描く物語に落とし込んでいった。この姿はまさに、創造的思考力を発揮した姿であるとともに、生徒の中で学びがつながっている実際といえるのではないだろうか。



✓

⋮

1 対句 今までの集大成だ ここが私の舞台だ というところ。
なんとなく顔を踏んでいるのと、文字数を揃え対句にしたことで結末まで飽きそうになっているのをリズムよく終わらせるための工夫。

2 倒置法 その輝きがーなんとなくした。なんとなくその輝きはなくなっていた、ではなく、確信しているわけではない（うまくいえないけど）光を失っている気がした、なんとなく にすることであとから不安そうに付け足している雰囲気を出したかった。

描写

フルートに反射している花の花言葉にこだわりました
黄梅は期待など

季節を書かなくても季節が分かるように工夫しました。

図11 生徒Aが作品「フルートのほこり」で工夫した点

この物語と花の関係

しかけ4の観点

→銀木犀の花言葉「初恋」「高潔」「あなたの気を引く」
→金木犀の花言葉「初恋」「謙虚」
→単純に恋心の描写という考えもできるけど、それだと、金木犀でも良くなる。ということは、「高潔」「謙虚」の方に意味があると考えるのが自然（？）

謙虚とは、自分を偽いものだと思わずに、すなおに他に学ぶ気持ちがあること
高潔とは、汚れがなく、立派ということ
→あんま変わらない…（と私は捉えました）ならどうして銀木犀にしたのかは「物語の描写」にあるはず！！

「銀木犀の花は甘い香りで、白く小さい星のような形をしている」→「白く」というところは銀木犀にしか無い。ということは白いということに重要ポイントがあるのでは？（最後の方の常緑樹はどちらもでした。）
「雪が降るように音もなく落ちてくる」というところの描写も関係ありそう…？
雪というのは金木犀には表現できないので、そこもポイントになりそう。
金木犀はオレンジだから雪、などの連想は×

図12生徒Aの単元③における考察スライド

（２）生徒Ｂの場合

次に「黒板の陰謀」という作品を書いた生徒Ｂは、作品を書き終えた後に、比喩表現に注目してのびしろ（改善点）を記述していた。

「おれはいつも広い砂漠にぽつんと立っているかのような孤独を感じていた。」「その言葉は砂漠に唐突に現れたオアシスのように一つだけ輝いて見えた。」「初めておれにスポットライトがあたったかのような気分だった。」「鷹にでもなったかのように自由だった。」というように、主人公である黒板の、圧倒的な孤独感、希望を見いだした瞬間、自由を得た開放感などを比喩表現を用いて表現した。交流時の読者から比喩表現を評価してもらっていたが、自分では納得いかなかったようで、のびしろとして、「比喩表現を使おうと意識しすぎて、比喩表現が多すぎる」と分析した。さらに「最初はただただおもしろい話にしようと思っていたのに、「～のような」という比喩が多すぎてかたくなるしい。せんさいな感じになった。→主人公の性格と違う。」と比喩表現に使った語句自体が、荒唐無稽な陰謀を抱く主人公の性格と合わないことを見いだした。その後、単元③で考察した『星の花が降る頃に』の比喩表現を読み直し、次のように記述している。

「運動場のみんなはサバンナの動物みたいで～」 P109L17

サバンナの動物→せんさいな感じがなく、元気ですばしっこい。物語の雰囲気をこわさない。
主人公の性格・物語に合った比喩表現を使ったら、まとまりもあり、おもしろい話になるのでは！？

自分のうまくいかなかった比喩表現を改善するために、比喩表現が巧みに用いられている既習の教材に自ら戻り、物語に合った比喩表現を使うことが作品の世界にまとまりが出ることをつかんでいる。学んだことを生かすだけでなく、学んだことに戻り、次につなげようとする。この生徒Ｂの姿からは、単線的ではなく、有機的に単元同士がつながっていることが見て取れる。

黒板と陰謀

カリカリカリ……。窓の外を眺めるように、おれはチョークで書かれていく字をぼおつと見つめる。ただの黒板であるおれにとって、授業は一方的につかわれるだけのむなしい時間。この先もずっとおれは、何もせず使われるだけの日々を過ごさなきゃいけないのか……。毎回おんなじようなことを説明している先生。落書きばっかする子供。正直言ってつまらない。おれはいつも広い砂漠にぼつんと立っているかのような孤独を感じていた。

——心と体はつながっている。ある日の授業中におれに書かれた文字。その言葉は砂漠に唐突に現れたオアシスのように一つだけ輝いて見えた。そういえば、おれって心とか感情はあるよな。なのに体は動かないって変じゃないか？俺も、もしかしたら動けるのかもしれない。試しにちよつといたずらしてみるか。みんなにバレないように先生がさっき書いた文字を消してみる。すると字から魂が抜けるようにすうっと消えていった。やった！成功だ！おれも動けるんだ！そんな喜びもつかの間。

「えっっ」字が消えてってる！」

クラスで一番うるさい男子に気づかれた。ドックドックドック。心臓の音がやたら大きく聞こえる。背中に熱いのか冷たいのかわからない汗が流れ始めた。おれに背中なんてあるのか知らないけど。しかし次の瞬間。教室が爆発したかのようにみんなが笑った。

「黒板天才かよ！」

「授業がなくなる！」

「ヒューヒュー！」

いろんな声が聞こえる。初めておれにスポットライトがあたったかのような気分だった。えっ、もしかして、おれって人気者？そう思った瞬間から世界が変わり、おれの野望は風船のように膨れ上がった。もっとみんなを驚かせたい。もっとみんなの注目を浴びたい。

次の日。おれは本格的にいたずらを始めた。先生が文字を書くたびに消した。自分で黒板に変な絵を書いたりもした。みんなが笑うたびにオレの心は満たされる。鷹にでもなったかのように自由だった。おれはついに学校一の人気物になったのだ。

みんなが家に帰ったある日の夜。学校なんてちっぽけだ。もっとみんなに俺はただの黒板なんかじゃないことを示したい。おれはどうとう学校だけでは我慢できなくなった。そうだ、次は世界征服だ！

まずおれは、自分にチョークで足と口、目を書いて自由に動いたり喋ったりできるようにした。次は俺の分身を作ろう。チョークで壁中に自分と同じ黒板を描いていく。そうすれば、世界中の教室を俺が支配できる。今度はインターネットを通じて、世界中の黒板とつながろう。世界の情報をすべて手に入れるのだ。そしておれは、世界を自分の理想郷へと作り変えようとしていた。

「フッフッフ、面白いじゃないか。俺様こそが世界の王者だ！」

おれは青黒い不気味な教室の隅で陰謀をたくらみながら、静かにその時を待っていた——。(了)

4 考察

二つの事例からは、創作単元をゴールにした単元の配列が、生徒たちの創造的思考力を随所に発揮させたことがわかる。新たな価値や優れた考えを生み出す力である創造的思考力を発揮させるには、それを駆動させる「場づくり」が重要である。中西(2010)は単元学習の構想について次のように述べている。

単元学習を「ダイナミックな学習（指導）組織」ととらえ、その開拓の可能性を述べてみたい。

(中略) まず、一、二の教材に焦点化された場合、理解学習においては、そのテキスト単独の理解に終わりがちである。どのように習得したのかの検証は、月日をおいた次単元にゆだねられることになる。これに対して、いくつかの教材（テキスト）を関係付けて学ぶ場合、理解したことが、他の教材と結び合って、相互比較が自然となされる。この再度三度の確認により理解度はさらにすすむ。この結果、いくつかの教材で学んだ理解技能の応用（活用）が期待できる。

注目したいのは、「理解したことが、他の教材と結び合って、相互比較が自然となされる。」という部分である。前の授業を思い出しなさい、と言われて思い出すのではなく、必要に応じて「自然となされる」。その結果、応用につながる。このように、単元同士を連関させることは、生徒の主体性を高め、創造的に学んだことを取り出せるものにする作用があるといえよう。

また本単元では、自分の書いた物語の工夫点を記述させたり、物語の魅力とのびしろを分析したりする活動を取り入れた。創作に没頭していた段階から、一歩引いてメタ的に自分の文章を眺める検証段階において、生徒 A と生徒 B は創造的思考力の発揮を自覚していた。ここから、創造的思考力を高めるには、自分の発揮した力がどのように働いていたのかをメタ認知する省察的な場の設定が有効であることがわかる。

今後は、本単元で育まれた創造的思考力が、別の単元でどのように発揮されていくのかを検証していきたい。

〈参考文献〉

菅邦男(2012)「創作」『国語教育指導用語辞典』教育出版,p.154

中西一弘(2010)『国語単元学習の創造 I 理論編』日本国語教育学会,p.268

〈高等学校：Project 日本語の特質を考える より〉

畠山 俊

1 単元名・単元目標

(1) 日本語の特質を考える—オノマトペを通じて—

Project-Based Learning の試み

文章1 『言語の本質』「第1章 オノマトペとは何か」今井むつみ・秋田喜美 中公新書 2023

文章2 「日本語は非論理的か」野矢茂樹 検定教科書「精選 論理国語」数研出版所収

言語活動1 オノマトペを用いた商品名とその分析

言語活動2 自主開発商品とそのネーミング

(2) 単元目標

学習指導要領において科目「論理国語」の目標(1)には「生涯にわたる社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。」(下線畠山)とある。今回は日本語の特質のひとつであると個人的に考えている「オノマトペ」についていくつかの文章を読み合わせ、さらに言語活動を行うことで知識や理解を深めることをねらいとしており、そのためにこの学習方法が適切であると考えている。さらに、この学習法により、読解力、創造性、聞き話す力の養成に加え、感性も養うことができ、総合的な国語力の伸長に寄与すると考えられる。今回のProjectにより局面、局面で種々のコンピテンシーを身に付けることができるが、特にお茶の水女子大学コンピテンシー10の中でも「創造的思考力」の養成を目標としている。なお、この授業は全時原則4人1組のグループワークで行った。

*「創造的思考力」の具体的説明：アイデアを生み出すために前提知識を身につける準備段階、あためめ段階、ひらめき段階、検証段階の4段階から構成されるスキル

令和5年 お茶の水女子大学 コンピテンシー研究所報告書より

2 単元について

(1) 単元設定の主旨

近年、複数の文章を読み合わせる力が求められている。もっぱら迅速に情報を処理するという文脈で読み合わせが求められる。しかし、じっくり文章を読み比べることで物事を多面的に捉え、自身の考えを深めることも有意義であると考えられる。文章1は「オノマトペが感覚的に理解できるため誰にでも通じるという誤解があるが、実は言語の枠組みの中にあり、日本語の文脈によって補わないと理解できない」という主張の部分を教材としている。文章2は日本人が相手の文脈を読むことに長けており、さらに相手に文脈をつながせる技術で会話しているため、日本語自体に関連性を重視しない非論理的構造が組み込まれていると主張している。このふたつは日本語では「相手を読んで補う」ことが必要なことが共通して論じられている。日本人だから感覚的に理解できるオノマトペの特質を理解することで日本語そのものの運用方法について考えるきっかけとしたい。

(参考) 学びの構想図

1次 (創造的思考力の準備段階にあたる)

・「オノマトペとは何か」を読む

意味段落要旨、全体 200 字要約

- ・「日本語は非論理的か」を読む

意味段落要約、全体 200 字要約

2次（創造的思考力のあたため段階にあたる）**資料1**

- ・オノマトペの研究

清音、半濁音、濁音の語感の違いを説明する

- ・オノマトペを用いた商品名の研究

命名理由の推測 商品との関連性の説明

3次（創造的思考力のひらめき段階にあたる）

- ・オノマトペを用いた商品名の創案

- ・プレゼン資料の作成

（創造的思考力の検証段階にあたる）

- ・プレゼン、投票

解説 文章1から「オノマトペ」を定義する。文章2と読み合わせることでオノマトペが日本語の特質と通じていることを理解する。作業1から日本語の^{おん}音の特質を捉える。作業2で作業1の知見をいかしつつ、ネーミングを中心に商品と結び付ける創案を行う

おまけ

- ・令和4年度共通テスト追試験問題「メディアの中の声」若林幹夫

言語を音声の面から捉える点が今回の課題と共通している。単元のまとめとして共通テストの過去問題を解き、解説することで高校三年生の受験対策とした。

（2）学習活動計画

- ①意味段落の要旨から全体の 200 字要約を考える（1 時間）
- ②文章2を意味段落に分ける（1 時間）
- ③自分たちの分け方に従って全体の 200 字要約を行う（1 時間）
- ④ワークシートに従ってオノマトペを書き出し、音による感じ方の違いを捉える（1 時間）
- ⑤オノマトペを用いた商品を探し、その命名意図を考える（1 時間）
- ⑥オノマトペを用いた自主商品と商品名を考え、プレゼン資料を作る（3 時間）
- ⑦1 グループ3分以内にプレゼンし、最優秀作を選ぶ（1 時間）

3 授業の実際

① 文章1を意味段落に分ける作業が難航した。どこで切れるか尋ね、それに対する考えを募ったところいくつかの考え方が提示され、まとまらなくなってしまった。特に前の話題を受けて、次の話題へつなぐ働きをする段落を前に付けるのと後ろに付けるのと、どちらがよいのかについては意見が分かれた。とりあえず、教師側の考えにしたがって意味段落分けし、要旨を確認したうえで、さらに全体を要約させることにした。

②③ 文章1の反省を踏まえ、意味段落を統一せずに作業した後、全体の要約に向かわせた。目的は

全体の要約であるから、意味段落分けの些少の差異は結果として全体要約に影響は無いと判断したことによる。文章1と文章2の要約により日本語の特質が「文脈を補う」ことだという共通の考え方を押さえた。

④ オノマトペをワークシートに書き出させた後、各グループで「擬音語」「擬態語」3つずつを板書させた。記入後、全体から清音、半濁音、濁音でペアになるものを指摘し、同じ状況で用いるものの語感が違うものを探させ、説明させた。なかなか適切な説明がなされた。三種音の違いを考えるとハ行音に限られるのであるが、挙げられた例としては「はきはき」「はらはら」「ひりひり」「ふにふに」「ふらふら」「へこへこ」「ほわっ」「ほろほろ」などがある。たとえば、「はらはら」→「ばらばら」→「ばらばら」と三種類のオノマトペが見つかる。「はらはら」は葉っぱなどの薄くて平べったいものが落ちる様子、「ばらばら」は豆などの軽いものが落ちる様子、「ばらばら」は小石などの少し重いものが落ちる様子に使われる。いずれも「何かが落ちる様子」を表す言葉であるが、オノマトペによって落ちるものの違いが瞬時に分かるのである。このように無自覚に使用していた言葉について違いを意識して使うようになることは省察的思考力にもつながることになる。

⑤ これも各グループでたいへん多くの商品があげられ、その命名の理由も納得のいく説明がなされた。資料のワークシートを参照されたい。商品名だけをざっとまとめてみる。

日用品：キュキュット、ゴキブリホイホイ

医薬品：冷ピタ

食 品：ガリガリ君、パリパリマン、ペロペロキャンディー、さくさくパンダ

文房具：クルトマ

ゲーム：ぷよぷよテトリス

⑥ 各グループで自由に考えさせた。ジャンルとしては現在もあるものが多かったように見受けられたが、かなりユニークな発想のものも見受けられた。商品を考えて、画像などを検索しながらイメージから言葉を探していくグループ、言葉を決めてそれに合う商品はどのようなものがあるかを考えていくグループなどやり方も各グループが工夫して行っていた。過程を見ているとまさにオノマトペという言葉に商品という具体的なものが結びつくことによって生きた言葉となる、言葉によって商品に命が吹き込まれるように見えた。創造的思考力が存分に発揮される場面となっていた。また、発表用資料の作成もそれぞれに工夫を凝らし、質の高いものができあがった。後の資料にも載せたがこれも創造的思考力の賜物である。

⑦ 発表方法も寸劇を取り入れるなど商品に合ったものとなっていた印象がある。このプレゼンは保護者授業参観と重なっており、保護者の方たちにもどれが優れていたかアンケートを取った。特に記述欄は設けなかったが、欄外に「国語の授業ながら、プレゼンの練習にもなり、とても良かったです。みなさん、よく考えられていて、面白かったです。」「どれも魅力的でひとつにしぼれません。」などのコメントを書いてくださった方もいた。各クラスで最も支持を得たのは次の通りである。

蘭組 「ひやチュルジェル」 日焼け止めクリーム 資料2

菊組 「ゴリゴリ氷」 菓子

梅組 「キリキリキリング」 薬剤 資料3

4 考察

生徒の授業後の感想を読むと、「意識していなかったので分からなかったが、身近なところにオノマトペが多く使われていたことに気付いた」というようなものが多かった。オノマトペが日本人にとっては自然に受け入れられている証左であろう。そして「自然に受け入れられている」ことを意識することは先にも述べたが省察的思考力の発露である。恐らく今後、オノマトペに対して敏感になるだけではなく、何かの場面で新しいオノマトペを創造する契機ともなろう。そして、実はオノマトペが読解のポイントになる国語教材はたくさんある。あまり意識しないでそれを扱っていることも多い。オノマトペに焦点を当てることでいくつかの教材を関わせ横断的に学びを組織することもできる。オノマトペについて考え、適切に使えるようになることが社会生活に役立つ日本語を身につけることにもなろう。いっぽうそれが日本語の非母語話者にはどのように受け止められるかは慎重に考える必要があろう。言うなれば我々には強く意識されていない日本語の特色としてオノマトペがあると考えられる。今回の授業は生徒にそれを意識させる意義はあったように感じている。日本語を読み、書くうえで今後この経験が生きることを望んでいる。さらに、考察したオノマトペを、商品を媒介として、ネーミングの作業と結び付けることによって自身の持つ語感が揺さぶられる体験にもなった。たとえば「キリキリキリング」はほぼイ段音で構成されており、「ヒヤチュルジェル」はア段音やウ段音が多い。それぞれの語感を考えると改めて商品との結びつきの巧みさがうかがえる。このような商品開発は社会ではずっとなされるであろうし、日常会話でも、特に若い人たちは新しい語を作り、はやらせることに長けている。そのような場面でも今回の創造的思考力はいかされるに違いない。そして今回、定期考査の応用問題としてオノマトペと韻文との関わりを出題した。この課題は以前それだけを授業実践し、埼玉県国語教育研究会で発表したことがある。この課題もこれだけを時間をかけて考えたところだが、今回は考査という形で問うことにした。ちなみにその部分の考査問題は次のようなものである。

問六 高浜虚子に次のような句がある。()に①「ほろと」、②「ぽろと」、③「ぼろと」のどれを入れるのがよいか、理由とともに説明しなさい。なお、実際に入っている語が何かではなく、説明がきちんとなされているかを問う設問である。

天地^{あまつち}の間^{あわい}に () と 時雨^{しぐれ}かな

問七 北原白秋に次のような歌がある。第三句の「さくさくと」がこの歌のポイントであるが、どのような働きをしているか、説明しなさい。

君帰す 朝の鋪石^{しきいし} さくさくと 雪よ林檎の 香のごとく降れ

また、近年、国語科の課題として複数の文章を比較読みすることが取り上げられることが多い。教科書でもそのような課題を付していることがあるが、大きな枠で捉えるといくつかの文章を並べて読むことで知識を体系化できることも多い。実は今回は一つのプロジェクトのもとにいろいろな作業を行ったが、これらひとつひとつはこれまでの授業実践の中で行ったものがほとんどである。いわば小さな枠で言葉などを考える実践である。それらの自身の授業実践を振り返って、一緒に取り上げることで効果を生むものはないかを考えて今回、統一的に構成している。そのためどこか一部分を取り上げてひとまとまりの授業とすることも可能であるし、部分と部分を組み合わせることもできる。生徒の実情に合わせて柔軟に授業プランを作り上げ、生徒と学び合えると良い。

資料1

単元「日本語の本質を考える」GW ワークシート

3年 組 メンバー _____

日本語のオノマトペは「擬声語」と「擬態語」とに分けられる。例をあげてみよう。

擬声語（擬音語）
擬態語

清音、濁音、半濁音で関連付けられるオノマトペの例をあげてみよう。

清音	濁音	半濁音

それぞれの「音」がどのような特徴を持っているか、話し合ってみよう。

--

販売されている商品名でオノマトペが使われているものとジャンル、命名の理由を考えてみよう。

商品名	ジャンル	理由

自主開発商品名とどのような商品か。

資料2（プレゼン資料）



資料3 (プレゼン資料)

せい やく
くやい製薬 キリキリキリング

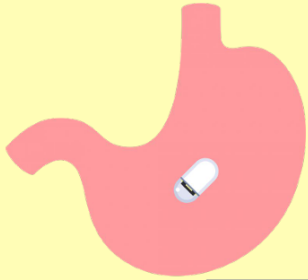


胃のもたれ・むかつき・不快感に
スーッととけて効く

7歳から服用できる胃薬

1日3錠まで 33錠入り

副作用:眠気・倦怠感



第5代医薬品

授業者コメント

「ひやチュルジェル」は「チュル」が冷ややかな滑らかさを感じさせるオノマトペとなっている。オリジナルではないものの意味の拡大が見られる。また、資料2にある「ちゅるい夏」ともかかっており、「ちゅるい」というオノマトペは今度はオリジナルであるが、「チュル」とも響き合っているうえに、夏の解放感も感じられ、秀逸である。

「キリキリキリング」は胃がきりきり痛むのを示すとともに後の「キリング」は英語の「kill」がかかっており、痛みのもとを殺すイメージがもたらされる。資料3にある社名も逆さまに読むと「いやく」＝「医薬」「胃薬」がかかっているという優れものである。掛詞という伝統的な手法も取り入れているのは高校三年生ならではと思わせられる。

(3) まとめ

附属小学校 岡田 博元

本部会ではこれまで、各学校段階での授業実践から得られる示唆を共有することで、子どもたちの「他者と協働する学び」をどのように具体化し、領域横断的に「生きてはたらくことば」をどのように育くもうとしているのか、その共通点と違いを、日々の実践を通して見直すことを連携の視点としてきた。今年度はそれに加えて、小中高の実践報告に共通する「創造的思考力」というテーマを設定し、創造的思考に関わることばの力がどのように発揮されているのか、それを可能にする授業づくりの要点は何かを検討することとした。

小中高の事例について意見交換するなかで明らかになったのは、子どもたちの創造的思考の発揮は、ウォークマンや iPad の発明のように今までの常識を覆すものではなく、経験や知識を再構成したものだということである。

例えば小学校実践は、これまでの生活経験や自分が得た知識をもとに選択・連想・統合され、新しい文脈の中で新しい意味づけを与えられていることが見えやすい。そして、拡散と収束を意識的に行いながらこの再文脈化を有機的に促していくことが、創造的思考を発揮し、作品という形にしていくときに作用していることがわかった。このような単元構成を具体的な事例を通して示しているのが中学校実践である。

「理解したことが、他の教材と結び合って、相互比較が自然となされる」という言葉がさすように、第 1 時の『羊飼いの指輪』で結末を選ぶ活動も、第 2 時の「お茶小語彙集」で描写を集める活動も、拡散と収束を保证する活動だといえよう。

哲学者のガストン・パシュラール (2002) は、想像力は視覚によってもたれされたイメージの改変であり、イメージの思いがけない結合だとしている。第 4 次「言葉が物語をつれてくる」で行っている「結びつかない言葉をくっつける」中で選ばれた新たな言葉には、作者である学習者の“今”が表象され、その子らしいものになっていることもわかった。「泳ぐ教科書」を選んだ子は気分転換の時間や場を欲しているし、「努力する電気」を選んだ子は「努力しはじめるためのスイッチを入れたい」という思いを抱いているのである。

中学校で提案されたダイナミックな単元構成は、高校実践では Project-Based Learning の試みとして単元化されている。創造的思考の準備段階として、じっくり文章を読み比べることで物事を多面的に捉え、自身の考えを深めるために、日本語では「相手を読んで補う」ことが必要なことが共通して論じられて 2 作品を要約する活動を行っている。

次にあたため段階として、これまで触れてきたオノマトペを整理しなおすことで、オノマトペの効果に気づき、それを使っている商品を集めて効果を確かめる言語活動をおき、その知見をいかしつつ、ひらめき段階であるオリジナル商品を創案する言語活動へと進んでいる。さらに、検証段階の言語活動としてその商品の特徴を伝えるプレゼンをおくことで、他者を意識してオノマトペの効果を最大限発揮する発表方法が検討されていった。

4 つの活動は、それぞれが一つの教材・活動として成立するものである。しかしそれらの知識や経験が有機的に組み合わさることで、「理解したことが、他の教材と結び合って、相互比較が自然となされる」展開となっていた。

実践について検討する中でもう一つ話題になったのは、「制約の中から生まれてきた想像の方がおもしろい」ということである。それは、何とかしてそこに関連を生み出そうと思考するからであろう。すると、「どんな制約の中で創造するのか」という点が、実践を構想する際のポイントとなる。

これらの気づきはこれまでの実践研究のなかで話題に挙がらなかったわけではない。しかし、「創造的思考力」というテーマを通して、「各実践を創造的な実践たらしめている要素は何か」を考えることができた。また、各学校段階における「違い」が校種を越えて共有されることにつながったと捉えている。